

## **LINHAS DE PESQUISA COMO PALCO DA PRODUÇÃO DO DISCURSO: ANALISANDO O CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

**Ana Lúcia Felix dos Santos – UFPE**

analufelix@gmail.com

**Janete Maria Lins de Azevedo – UFPE**

janete.lins@gmail.com

**Resumo:** Este texto discute a pesquisa sobre política educacional a partir de uma análise das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação do NE. Adotando a análise de discurso textualmente orientada (ADTO), examina as linhas de pesquisa buscando identificar e analisar fatores de consolidação ou fragilização do campo acadêmico da política educacional. Identificou-se linhas homogêneas e heterogêneas, nas quais observou-se diferentes construções discursivas que mostraram como a pluralidade e as multi-significações do termo política educacional povoam os discursos.

**Palavras-chave:** linhas de pesquisa; política educacional; campo acadêmico

### **Introdução**

O artigo se insere entre os que analisam a produção do conhecimento, tomando como objeto específico a temática política educacional, tomada aqui como acadêmico. Dada a complexidade implícita no aumento e na diversidade que envolve a produção do conhecimento na região Nordeste do Brasil, analisar um campo acadêmico específico exige contemplar tanto recortes mais subjetivos e verticalizados que permitam um mergulho mais profundo no objeto, quanto a tentativa de garantir a articulação com a totalidade em que essas especificidades estão inseridas, ou seja, também a busca de elementos objetivados e apresentados horizontalmente. Esses últimos são privilegiados aqui nessa análise.

Discutimos a pesquisa sobre política educacional a partir de uma análise das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) do Nordeste que se preocupam em abordar essa temática. Vale ressaltar que tomamos os PPGEs da UFPE, UFBA, UFPB, UFRN e UFC como campo empírico da pesquisa na medida em que os mesmos possuem cursos de mestrado e doutorado, o que aponta para programas consolidados. Os resultados aqui apresentados são fruto da organização e sistematização de dados coletados na CAPES e aos quais demos um tratamento analítico.

Adotando a análise de discurso textualmente orientada (ADTO) (FAIRCLOUGH, 2001), examinamos as linhas de pesquisa em foco, suas ementas e seus títulos, com o objetivo de

identificar e analisar fatores de consolidação ou fragilização do campo acadêmico da política educacional. Nesse movimento, buscamos também identificar relações entre o discurso que se produz cientificamente e as mudanças que ocorrem no campo das práticas de política em educação.

Analisamos as linhas considerando que o surgimento das mesmas é fruto da emergência das políticas sociais que marcaram o final dos anos 1980. Nesse mesmo período, a pós-graduação é marcada por uma política que induz a uma reorganização e reestruturação dos programas, inclusive das linhas de pesquisa, que influenciaram nas definições de uma visão supra-teórica das escolhas aí feitas, de forma a consolidar visões (ou possibilidades de visões), mas que admitam uma prática que busque amparar o avanço de estudos e pesquisas nessa área do conhecimento.

Quando a atuação do Estado no campo educativo toma relevo, os pesquisadores passam a se preocupar mais com a temática, isso porque, quando a ditadura acaba, há um pedido da sociedade por políticas públicas sociais e os pesquisadores se voltam para entender esse fenômeno. Esse clamor pelas políticas sociais vai repercutir na academia; há uma preocupação maior com a categoria educação, fazendo emergir as diversas linhas de pesquisa; no entanto, a estrutura dessas linhas guarda diversas ambigüidades que nos revelam um campo de produção de discurso sobre o tema política educacional ainda em construção. É isso que apresentamos em seguida.

## **1. A expressão do discurso sobre política educacional presente nas linhas de pesquisa**

Os PPGEs possuem uma estrutura mais ou menos equivalente, constituída por linhas de pesquisa que, por sua vez, congregam os pesquisadores e as pesquisas desenvolvidas nos mesmos. O termo linha foi definido pela CAPES para dar um sentido de homogeneidade às estruturas dos programas e facilitar o processo de avaliação, na medida em que, ao definir que cada programa deveria ser organizado por linhas de pesquisas, esse tipo de organização tornou possível delimitar melhor os critérios para uma avaliação nacional homogênea.

Uma linha de pesquisa pode ser entendida como um centro temático suficientemente delimitado que reflita a especialidade e as competências dos docentes/pesquisadores do programa. Ela também deve se constituir em uma referência central para a docência no interior do programa, para a definição de grupos de estudos e de objetos de estudos das dissertações e

teses, enfim, para a produção do conhecimento desenvolvida no interior do programa (SEVERINO, 2002).

As linhas de pesquisa representam temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si. As linhas congregam grupos de pesquisa, que podem ser definidos como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças, cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico. Um grupo envolve profissionais com atividades de pesquisa cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e que, em algum grau, compartilham idéias, instalações e equipamentos.

As linhas que investigamos são as seguintes: **Políticas e Gestão da Educação/UFBA; Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação/UFPE; Políticas Públicas e Práticas Educativas/UFPB; Política e Práxis da Educação/UFRN e História, Memória e Política Educacional/UFC.**

A definição dessas linhas ocorre por volta do início dos anos 1990. Vemos que as linhas que discutem política educacional aparecem nos PPGEs com formatos diferentes, e que nem sempre o tema política educacional destaca-se sozinho. Tomando como elemento central na constituição do título da linha o termo ou termos que se referem diretamente ao estudo da política educacional, podemos dizer que as linhas de pesquisa apresentam configurações diferentes. Em algumas, o título apresenta uma configuração mais homogênea, indicando que o foco das pesquisas se volta especificamente para o estudo sobre a política educacional. Em outras, o direcionamento aparece de forma mais ampla, ou seja, além de estudar esse tema, a linha também se preocupa com outras temáticas dentro do campo da educação, indicando ambigüidades e inconsistências quando colocamos como foco o estudo sobre a política educacional. Assim, denominaremos as linhas que se encaixam no primeiro grupo de homogêneas e as que se encaixam no segundo de heterogêneas.

No primeiro grupo se enquadram as linhas da UFPE e da UFBA. Já as outras três linhas, as da UFRN, da UFPB e da UFC, se enquadram no segundo grupo, pois apresentam um desenho heterogêneo, já que seus títulos remetem a estudos que versam sobre outros temas da educação, como as práticas educativas e a história da educação. No que tange à heterogeneidade das linhas, nossa hipótese é que, geralmente, essa configuração emerge de arranjos que são lançados pelo

programa, para dar conta de demandas temáticas que pesquisadores apresentam no desenvolvimento de suas pesquisas individuais.

Esse quadro, que coloca uma possível homogeneidade de um lado e uma aparente heterogeneidade de outro, é interessante para nossa análise, na medida em que estamos tentando problematizar as condições de produção do conhecimento sobre política educacional nos PPGs do Nordeste. No entanto, olhar para as linhas a partir dos seus títulos não é suficiente para captar sua configuração. Assim, buscaremos analisar suas ementas e, sempre que necessário, analisaremos resumos dos projetos nelas desenvolvidos a fim de captar alguns elementos que nos façam entender melhor essas condições de produção.

É certo que, em todas as linhas, os estudos sobre a política educacional aparecem como foco, mas cada uma delas guarda especificidades do contexto em que estão inseridas. As peculiaridades de cada uma vão se desenhar especialmente pela presença dos pesquisadores e suas tendências temáticas e suas aproximações teórico-metodológicas. Esses fatores vão definir se, por exemplo, nas linhas que são heterogêneas, as pesquisas sobre a política educacional têm maior ou menor destaque.

## **2. Interdiscursividade: o que os discursos das ementas nos revelam**

Os cinco programas, como campo empírico, apresentam diferentes configurações e as linhas analisadas, aproximações e divergências estruturais e ementárias. Procuraremos, aqui, dar um destaque a essas aproximações e a esses distanciamentos, confrontando, sempre que necessário, dados provenientes das diversas linhas que estamos analisando.

A linha **Políticas e Gestão da Educação/UFBA** existe desde 1996 e sua ementa se apresenta com a seguinte descrição:

Investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e à distância, bem como questões relativas às políticas públicas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento (BRASIL, 2006a, p. 3).

De princípio, podemos dizer que há uma clara vinculação da linha com a temática foco do estudo, tanto pelo seu título quanto pela sua descrição ementária. Destacamos pontos interessantes para análise. A ementa é composta de dois períodos: no primeiro, aparece uma indicação de análise de processos de gestão da educação em diversas modalidades que podem ser

investigados numa perspectiva micro ou macro, ou numa dependência administrativa qualquer; o segundo período complementa o primeiro, é como se houvesse uma necessidade de explicitar que o foco é nas políticas públicas.

Há ainda indícios de parafrasagem– ou deslizamento de sentidos - entre o título e a ementa da linha. É como se fosse necessário um “isto é”, explicitado na descrição ementária, o que bloqueia outras interpretações e propicia um corte. Observamos, assim, a seguinte relação: de um lado, há clareza e objetividade no título da linha e, de outro, uma explicitação detalhada (e fechada) dos temas a serem desenvolvidos pela linha, na sua descrição. De certo modo, a restrição que essa explicitação ocasiona limita os temas ao sabor de um determinado período, que algum saber específico/interesse quis dar ênfase, à época de constituição da ementa. Lembramos que nenhuma parafrasagem ou deslizamento é neutro. Quem enuncia está autorizado/investido a fazê-lo e domina os signos ao enunciá-los. Quem enuncia sabe o poder que tem essa enunciação, prevê que há possibilidades de distribuição do discurso enunciado.

Nesse sentido, vemos que a ementa revela o momento histórico em que a linha foi definida (meados dos anos de 1990), já que coloca como foco temas que se constituem, em certa medida, históricos, como é o caso da descentralização e da municipalização da educação. Esses temas tomam relevo no estudo da política educacional a partir do início da década de 1990, momento em que uma nova legislação nacional para educação foi elaborada e na qual descentralização e municipalização aparecem como princípios do planejamento e da gestão da educação aqui no nosso País. Ou seja, tais temáticas reaparecem com novo fôlego e nova roupagem e são absorvidas pelas ações de política educacional, o que, por sua vez, vai se desdobrar em alvo de avaliações por parte da comunidade acadêmica. Isso se reflete em ementas como essa da UFBA, revelando uma capacidade de antecipação de lucro científico por parte desse grupo, que naquele momento prevê que tais temáticas seriam importantes para os estudos da política educacional.

Mesmo assim, no que tange à perenidade do discurso presente nessa ementa, podemos considerar que, com o passar do tempo, havendo novas mudanças na legislação ou na forma de se analisar/avaliar políticas, o foco de investigação também pode mudar. Nesse caso, pode até haver necessidade de alteração da ementa, o que seria também um movimento normal.

Cabe ressaltar a importância dos estudos dessas temáticas para o momento histórico no campo da política educacional. Isso porque “*descentralização e municipalização do ensino,*

*autonomia, avaliação e financiamento*” foram questões nodais no período da transição democrática. A tendência à descentralização, por exemplo, impôs-se em todas as áreas das políticas sociais e assumiu significados e conteúdos distintos, de acordo com o desenho de cada política específica. Nesse sentido, estudos sobre a sua pertinência e eficácia nas diversas esferas governamentais e nas diversas composições políticas foram bastante elaborados (AZEVEDO, 2001a, 2001b; ALMEIDA; CARNEIRO, 2003).

Notamos, por fim, que a descrição ementária da linha da UFBA revela condições de possibilidades de diferentes formações discursivas, pois não há controvérsias explícitas nem partidarismo teórico, por exemplo. Ou seja, é uma linha que sinaliza uma abertura a possibilidades para abrigar pesquisadores de diferentes vertentes teórico-metodológicas, o que possibilita diferentes formações discursivas, mas também abre espaço propício para lutas por defesa e produção de um discurso legítimo e reconhecido.

O tema da política educacional sempre foi foco de estudo do **PPGE/UFPE**, inclusive porque o planejamento educacional foi sua área de concentração inicial. No entanto, o desenho e a descrição atual que a linha de pesquisa **Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação** tem hoje remontam a 1996. Sua ementa “compreende estudos sobre a atuação do Estado/esferas de governo na educação, buscando entender o padrão educativo/cultural brasileiro em suas distintas manifestações e suas potencialidades de mudança” (BRASIL, 2006d, p. 3).

Como se pode ver, essa é uma descrição que, ao focar a pesquisa sobre política educacional, toma uma definição de política pública de educação como a atuação do Estado/esferas governamentais. Há uma demarcação conceitual aqui: política pública como a ação do Estado (AZEVEDO, 1997), que revela uma intertextualidade manifesta. Isto porque essa definição indica uma base teórico-metodológica que se baseia numa perspectiva crítica em termos da focalização daquela ação. Por um lado, não podemos deixar de observar que essa clareza conceitual se deve provavelmente à influência da própria presença da autora citada nesse Programa, o que indica que os sujeitos devam estudar ou trabalhar suas pesquisas, tomando como referência também os textos dessa autora que tem uma inserção nacional, inclusive porque ela é uma das líderes da linha. Por outro, é preciso lembrar que esse é um termo que está carregado de ambigüidades conceituais; nesse sentido, podemos considerar que essa definição na descrição ementária é um ponto positivo, ainda que não represente a garantia da adoção desse referencial por todos os pesquisadores da linha em destaque.

A descrição dessa linha também apresenta um caráter não conjuntural, já que o padrão educativo vai mudando com o tempo e a mesma mostra uma adequação a essas mudanças. Mas, também fica claro que buscar entender a educação brasileira em suas “distintas manifestações e suas potencialidades de mudança” é considerar que a realidade é complexa e dinâmica. É, portanto, um discurso que reconhece a possibilidade histórica de mudança social. Além disso, considera diferentes manifestações que podem estar ligadas às diferenças regionais e culturais, características marcantes de nosso país. Esses pressupostos são próprios de um paradigma crítico de pesquisa, são reveladores de uma visão de homem e de mundo em constante processo de mudança, e revelam uma aproximação teórico-metodológica com paradigmas críticos de pesquisa. A nosso ver, essas aproximações definem um padrão para a linha, de forma que o mesmo se revela tanto na análise textual como nos padrões de análise da prática discursiva.

Encontramos uma complementação da descrição ementária da linha com o objetivo de retratar melhor os detalhes e os focos temáticos de análise, como podemos ver abaixo.

Aborda as questões de formulação, implementação e gestão da política educacional nas distintas esferas governamentais, buscando apreender a atuação do Estado e de outros atores no planejamento e gestão dos diferentes níveis dos sistemas de ensino e nas formas de manifestação em planos, programas e projetos. São temas de interesse as repercussões da reforma do Estado na regulação da Educação, os processos de descentralização e de privatização, a atuação de setores da sociedade civil na gestão das políticas, a gestão escolar e a avaliação de programas e projetos específicos (BRASIL, 2006c, p. 4).

Assim como na linha da UFBA, aqui também encontramos indícios da vinculação desses estudos com o contexto sócio-político, que foram iniciados na década de 1990. Dessa forma, podemos destacar os focos na reforma do Estado, descentralização, privatização e atuação de setores da sociedade civil na gestão micro e macro da política educacional, movimento próprio desse período, que foi marcado por uma demarcação política e econômica do neoliberalismo.

Bourdieu (2003), discutindo o campo científico, nos diz que a complexidade cada vez maior dos problemas sociais, que emergem da dinamicidade do mundo social, vai fazer surgir novos temas, grupos de pesquisa e formas de pesquisar, que buscarão reconhecimento legítimo frente à comunidade científica. Inclusive porque novos temas, novos problemas sociais vão se tornar interessantes na medida em que eles fazem o campo de estudos sobre a política educacional mover-se. Conhecimento e interesse estão na base de funcionamento de um campo, e o interesse, sendo uma instituição arbitrária e histórica (BOURDIEU, 1990), também vai se constituir em produto do campo. Isto é, há um movimento de constante alimentação do campo

que vai se traduzir na construção de novos conhecimentos, dinâmicos e mutáveis, e que, portanto, geram novos interesses.

Fazendo parte do segundo grupo que delimitamos, e que se caracteriza pela heterogeneidade das linhas, encontra-se a linha do PPGE da UFPB-João Pessoa. A linha **Políticas Públicas e Práticas Educativas** é fruto da junção de outras duas linhas, e tomou essa configuração para dar conta das especificidades que os pesquisadores em atuação vinham apresentando em suas pesquisas e para dar maior coesão a uma área de pesquisa cada vez mais ampla (BRASIL, 2001f).

Essa junção revela um arranjo organizacional que gera ambigüidades e inconsistências, que, por sua vez, colaboram de forma negativa para a consolidação do campo em estudo. Ambigüidades são notadas na ecleticidade que marca a constituição dos três subgrupos de pesquisa dessa linha: (1) o primeiro tem pesquisado as políticas públicas correspondentes ao atual desenvolvimento da escola pública fundamental, média e superior. Suas pesquisas objetivam o conhecimento dos diversos ângulos da política educacional brasileira, destinada às camadas populares da nossa sociedade. (2) O segundo investiga formação docente e gestão participativa nas escolas das redes públicas municipais e estadual, passando por questões-chave, como a avaliação e os métodos ativos, aplicados na atualidade. (3) O terceiro grupo preocupa-se com as bases teórico-metodológicas dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente em Matemática, Ciências e Artes.

É interessante destacar que, segundo os dados que recolhemos nos documentos da CAPES, essa linha está passando novamente por um processo de modificações, pois há uma proposta de reestruturação geral do PPGE, que pretende, a partir de 2007, ter como área de concentração a EDUCAÇÃO e ter em sua composição as seguintes linhas de pesquisa: Educação Popular; História da Educação; Práticas Educativas e Processos de Ensino-Aprendizagem; **Políticas Públicas Educacionais**; Educação, Comunicação e Cultura (BRASIL, 2006f). Mas a descrição ementária apresentada nos documentos do ano de 2006 é a seguinte: “Estudos e pesquisas voltados à democracia e cidadania; dimensão educativa das políticas públicas, processos de ensino-aprendizagem, gestão escolar, educação inclusiva e necessidades especiais, formação do educador” (BRASIL, 2006g, p. 3).

Podemos observar que a linha tem uma grande abrangência, tratando não apenas dos estudos sobre os processos que envolvem a política educacional, mas também aborda outras



dimensões vinculadas às práticas educativas. No entanto, o mais grave é que não há absolutamente uma lógica, ou uma clareza sobre o que seriam os objetos de estudo dessa linha. O que seriam estudos voltados à cidadania e democracia? Qual objeto emerge dessa relação entre cidadania e democracia? Estão falando de escola, de educação? O que significa “dimensão educativa das políticas públicas”? Estas questões ficam abertas na leitura da ementa.

Fazendo uma leitura dos objetivos da linha, encontramos uma definição conceitual da política pública, aqui entendida como intervenção do Estado e também da sociedade civil organizada, como podemos observar abaixo:

**Investigar e analisar as políticas públicas e as práticas educativas de equidade social relativas às intervenções do Estado e da sociedade civil organizada**, bem como aos processos de ensino-aprendizagem ligados a essas práticas e políticas. A diversidade e a amplitude das pesquisas desse campo apontam desde as políticas financiamento da educação básica até a formação continuada de docentes que trabalham com as camadas populares, passando pelas políticas de inclusão de portadores de necessidades especiais. (...) (BRASIL, 2006f, p. 03).

Uma outra grave questão é que, no contexto da explicitação dessa linha, cabe tudo: política, democracia, práticas educativas, formação de professores, educação especial, educação infantil, processos de ensino-aprendizagem, dentre outros temas. Isso demonstra, claramente, aquilo que os próprios documentos anunciam: esta é uma linha que foi desenhada para atender demandas de pesquisadores diferentes. Para nosso campo de análise, isso é um fator negativo, pois o seu fortalecimento vai depender do capital científico e social dos pesquisadores que lá estejam inseridos. Como já dissemos, a linha passou por uma reformulação até chegar a esse desenho atual, o que não trouxe benefícios para o campo acadêmico de estudos sobre política educacional. Podemos dizer que a junção das duas linhas (Educação, Estado e Políticas Públicas; Educação Básica) foi algo muito artificial, formando um desenho que não tem consistência do ponto de vista do que seja ‘educação como política pública’.

A nosso ver, isso é um fator de fragilização do campo de estudos sobre a política educacional, na medida em que esse campo não encontra um espaço específico, não forma uma identidade entre os pesquisadores, a não ser dentro de grupos que podem se organizar no interior da linha. A condição de área interdisciplinar, que marca a Educação, pode ser uma das vias de explicação desses processos que enchem as linhas de ambigüidades. A própria concepção de “linha”, defendida por Severino (2002) como um espaço que deve ser sempre constituído e

desenvolvido por um sujeito coletivo, não se adequa ao desenho da linha da UFPB/JP, já que não é possível constituir um sujeito coletivo em meio a tanta diversidade.

Também constituindo o grupo das linhas heterogêneas, encontra-se a linha **Política e Práxis da Educação** do PPGE da UFRN. Destacamos que o interesse pelos estudos sobre a política educacional emerge no contexto de um grupo de estudos cujo foco é o referencial teórico marxiano. A descrição ementária da linha ainda revela essa particularidade:

Desenvolve estudos e pesquisas sobre temáticas relacionadas às políticas educacionais, numa perspectiva crítica e contextualizada. Contempla os eixos: políticas e experiências educacionais; educação e trabalho; educação e ensino municipal e rural; políticas de formação de docentes, financiamento e gestão educacional (BRASIL, 2006i, p. 04).

A linha mantém o seu vínculo com o referencial marxiano, expresso no título da linha, que se mantém. Há uma interdiscursividade manifesta, pelo uso do termo “práxis”, que se filia claramente à perspectiva marxiana. A formação discursiva a que esse discurso se associa toma esse discurso à parte e o adota, rejeitando os demais. Há, dessa forma, uma limitação em relação aos debates possíveis. Mas, num discurso, a palavra é menos importante que a maneira como o próprio discurso é explorado. E, nessa perspectiva, como esse termo se constitui parte integrante desse dispositivo? Como o debate é tecido no interior desta linha? Como se revelam as escolhas e as pesquisas, as práticas no interior dessa formação discursiva? O que se instaura de fato? Essas questões são importantes para entendermos essa formação discursiva, mas os limites desse texto não nos permite aprofundar.

Por outro lado, é preciso considerar que há um avanço nessa questão quando a ementa afirma que os estudos são elaborados *numa perspectiva crítica e contextualizada*, e não apenas no referencial teórico marxiano, como fechava a primeira ementa. Aqui cabem outros paradigmas de pesquisa crítico-dialéticos, exibindo ares de outras condições de possibilidades de produção do discurso.

Dessa nova descrição, pode-se também depreender um avanço em relação à outra no que tange aos estudos sobre política educacional. O campo se demarca nos estudos “sobre temáticas relacionadas às políticas educacionais”. A focalização nesses estudos aparece em primeiro lugar na ementa, depois vem a referência aos aspectos teórico-metodológicos. Mesmo assim, os eixos elencados adiante mostram que o salto qualitativo, ou o que chamaríamos de avanço, não é tão forte, já que encontramos uma lista de eixos, apresentados de forma solta, descontextualizados,

contrariando a definição do que seja uma ementa. Um desses eixos, ‘educação e trabalho’, pode ser considerado um subcampo dos estudos educacionais já consolidados, aparecendo em diversos programas como uma linha de pesquisa. ‘Ensino Municipal e Rural’ é outro eixo que aparece como uma coisa solta, sem contexto. Sabe-se que esse tema da educação pode ser analisado sob diversos aspectos: currículo, cotidiano escolar, formação de professores, e até da ótica da política educacional. Ou seja, ainda encontramos indícios de um campo pouco fortalecido ou pouco delimitado, refletido numa configuração ambígua e eclética. Ambígua porque apresenta temáticas cujos conceitos e princípios não são unívocos. Eclética porque as mesmas temáticas abrangem campos diversificados e a indicação teórico-metodológica abre espaços para uma infinidade de paradigmas que cabem dentro do que a ementa chama de *perspectiva crítica e contextualizada*.

Por certo esta configuração ambígua e eclética atende a interesses específicos do grupo que a forma. Como sabemos, as linhas de cada programa foram se ajustando e se organizando à medida em que novos pesquisadores eram inseridos no programa ou voltavam de seus estudos de doutorado ou pós-doutorado com novos interesses de pesquisas oriundos desses processos formativos. Também temos que considerar que uma configuração colocada como essa última deixa ‘portas abertas’ no rigoroso processo de avaliação da CAPES. Assim, retomamos Bourdieu (1990) e a questão do interesse, que afirma que não há conhecimento desinteressado: observamos que há um interesse na manutenção da linha, em adequá-la aos determinantes da CAPES e, assim, cada grupo vai elaborar ‘arranjos’ ementários para dar conta dessas determinações.

A última linha que analisamos foi a do PPGE da UFC, que se intitula **História, Memória e Política Educacional**, e apresenta atualmente a seguinte descrição ementária:

Estudo da História e Memória Educacional do Ceará que envolve a recuperação da ação governamental na constituição de sistemas escolares, reformas e políticas educacionais do século 19 aos dias atuais e seu impacto sobre a sociedade (BRASIL, 2006m, p. 2).

Debatendo a questão da heterogeneidade podemos destacar: “História” é uma área do conhecimento; história da educação é, em alguns programas, uma linha de pesquisa independente. Então o título anuncia algo nesse caminho e supõe-se que essa é a primeira impressão que fica para o leitor. No entanto, há uma intrigante inversão no título dessa linha e na sua descrição, em que a primeira parece tratar primordialmente dessas outras áreas (história e memória) e, na descrição, a explicitação dá conta coerentemente da discussão sobre a política

educacional. O que a princípio parece um distanciamento da temática, vai tomando forma e adquirindo coerência. Isso porque os estudos envolvem “a recuperação da ação governamental na constituição de sistemas escolares, nas reformas e políticas educacionais”. A interdiscursividade é clara: encontramos aqui o conceito de política pública como a ação do Estado, conceito amplamente discutido (cf., por exemplo, AZEVEDO, 1997) e adotado por diversos pesquisadores da área, assim como também encontramos na ementa da UFPE. Lembramos que esse é um conceito ambíguo e que traz em seu interior uma gama de possibilidades explicativas, dada sua carga semântica e seu teor político (MULLER; SUREL, 2002). Essa delimitação deixa clara a concepção de política pública e a assunção da mesma como objeto de pesquisa.

No entanto, também identificamos certa confusão com o termo política educacional, colocado no corpo da descrição como uma subtemática, num mesmo nível das subtemáticas *sistema e reformas*. A nosso ver, essa confusão demonstra uma falta de clareza na delimitação do objeto de estudo desse campo acadêmico. Entendemos que a organização do sistema educacional e as reformas implementadas nesse campo, por exemplo, são ações da própria política educacional. Claro que essa confusão não é exclusiva dessa ementa ou desse Programa. A própria organização das áreas de conhecimento, registradas na CAPES e no CNPq, faz uma delimitação arbitrária e confusa. Entendemos que a política educacional pode ser tomada como uma subárea cujas temáticas “gestão educacional e da escola, planejamento da educação, avaliação da educação”, por exemplo, estão em seu interior.

Por outro lado, quando observamos o documento que delimita as temáticas de pesquisa, vemos que há de fato uma preponderância dos estudos sobre a história e a memória da educação.

Está distribuída em diferentes temáticas; **a começar pela ótica da história da educação**, realiza o seu estudo a partir de recortes temáticos e cronológicos diferenciados, que envolvem: instituições escolares, biografias, idéias, práticas e **políticas educacionais**; a delimitação temporal e espacial desses estudos vai da atualidade à **recuperação histórica dos processos de intervenção governamental** e experiências sociais, no campo educacional, no Brasil e no Ceará, (...) (BRASIL, 2006l, p. 04).

Destacamos a proeminência do foco que a história ocupa no interior da linha, de forma que a descrição ementária coloca o tema da política educacional como algo tangencial ou condicionado ao estudo histórico dos temas da educação. Encontramos, então, uma fragilidade discursiva quando o tema é política educacional. Primeiro, porque a linha apresenta uma constituição heterogênea; segundo, porque, quando se refere à política educacional, a coloca no

mesmo nível de outras temáticas possíveis de serem foco de estudo. Assim, a força do discurso produzido sobre a temática será proporcional à quantidade de pesquisadores que, no interior dessa linha, se dediquem ao tema. Ou seja, se considerarmos que a entrada e a permanência de pesquisadores numa linha é algo dinâmico, e que também a escolha por objeto de estudo é algo contingencial, como veremos no próximo capítulo, a produção do discurso numa linha como essa pode tomar rumos diversos e afastar-se da temática da política educacional.

### **Considerações Finais**

Dado o caráter dinâmico e mesmo contingente, que condiciona a emergência de discursos sobre determinadas temáticas, é certo que podemos depreender que o título e a ementa de uma linha são fatores importantes para se entender o discurso que vem sendo produzido no seu interior, mas não são suficientes. Mesmo a afirmação de que há linhas homogêneas não nos leva à afirmação direta que o discurso produzido no seu interior é diretamente proporcional à sua descrição ementária. Pode haver digressões e desvios dada a própria dinamicidade do real. Daí a necessidade de buscarmos outras fontes que complementem nossa análise.

Nesse sentido, projetos de pesquisa em andamento e um mapeamento da produção dos pesquisadores envolvidos nos PPGEs, podem se constituir em outros elementos reveladores do que vêm sendo desenvolvidos no interior das linhas e que podem indicar um fortalecimento do campo de pesquisa. Mas, dados os limites quantitativos desse texto, deixaremos esse assunto para outro momento.

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de; CARNEIRO, Leandro Piquet. Liderança local, democracia e políticas públicas no Brasil. **Opinião pública**, Campinas, Vol. IX, n. 1, 2003, p. 124-147.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Exclusão Social e Políticas Educativas. Implicações da Adoção do Estilo Gerencial de Gestão por Programas Federais Destinados à Educação Municipal. In: III Colóquio Internacional Paulo Freire. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Políticas de descentralização da educação, municipalização do ensino fundamental e desigualdades educacionais.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001b (texto inédito).

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 112-143.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Ed. UnB, 2001.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. **A Análise das políticas públicas.** Pelotas, RS: Educat, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2002. p. 67-87.

## DOCUMENTOS

BRASIL. MEC/CAPES. Proposta do Programa - EDUCAÇÃO/UFBA. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Linhas de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFBA. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006a. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Projetos de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFBA. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006b. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Proposta do Programa - EDUCAÇÃO/UFPE. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006c. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Linhas de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFPE. **Memória da Pós-Graduação.** Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006d. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Projetos de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFPE. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006e. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Proposta do Programa - EDUCAÇÃO/UFPB. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006f. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Linhas de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFPB. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006g. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Projetos de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFPB. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006h. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Proposta do Programa - EDUCAÇÃO/UFRN. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006i. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Linhas de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFRN. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006j. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Projetos de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFRN. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006k. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Proposta de Programa - EDUCAÇÃO/UFC. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006L. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.

BRASIL. MEC/CAPES. Linhas de Pesquisa - EDUCAÇÃO/UFC. **Memória da Pós-Graduação**. Sistema de Avaliação. Brasília, CAPES, 2006m. (Cadernos de Indicadores). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/opencms/opencms/avaliacao/cadernos>>. Último acesso em 21 de junho/2008.